

Oswald, Hans

Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 51-75. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Oswald, Hans: Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 51-75 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95186 - DOI: 10.25656/01:9518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95186>

<https://doi.org/10.25656/01:9518>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

77/13.10.1997

Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE	
Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN	
Jugendforschung – Jugendpädagogik	13
HANS OSWALD	
Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter	51
HERWART KEMPER	
Schule und Schultheorie	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA	
Interkulturelle Bildung	107
PHILIPP GONON	
Berufsbildung	151
HANS SCHEUERL	
Reformpädagogik	185
JÜRGEN OELKERS	
Allgemeine Pädagogik	237

Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter

1. Sozialisation	52
2. Entwicklung	54
3. Gewandelte Kindheit	57
3.1 Kleine Familien	57
3.2 Kinder als psychische Gratifikation	58
3.3 Elterntrennung	58
3.4 Berufstätigkeit von Müttern	59
3.5 Materieller Reichtum	59
3.6 Medienkindheit	60
3.7 Städtische Räume	60
3.8 Schulischer Leistungsdruck	61
4. Schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede	62
4.1 Schichtspezifische bzw. sozialstrukturelle Sozialisationsforschung	62
4.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation	64
5. Erwachsene und Gleichaltrige	65
5.1 Kindergarten	66
5.2 Grundschule	68
6. Ausblick	71
7. Literatur	71

Jeder erzieherischen Maßnahme liegen normative Maßstäbe zugrunde. Entsprechend gehört es zu den Aufgaben der Pädagogik, diese normativen Anteile in ihrem Verhältnis zu anderen Entscheidungsgrundlagen zu reflektieren. Zu den anderen Entscheidungsgrundlagen gehören seit der Antike erfahrungsgeleitete Annahmen über die menschliche Natur und über die Natur des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die Fortschritte von Psychologie und Soziologie bei der erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) Erforschung des Menschen als Gesellschaftswesens verwies Pädagogen zunehmend darauf, diese Erkenntnisse zur Ergänzung ihrer Erfahrungen und zur Modifikation ihrer Annahmen bei der Begründung von Entscheidungen zu nutzen. Spätestens seit der sogenannten „realistischen Wendung“. Anfang der 1960er Jahre beteiligen sich Erziehungswissenschaftler, wie sie jetzt zunehmend genannt werden, selbst an dieser empirischen Forschung und benützen dabei zunehmend neben eigenen theoretischen Traditionen die Theoriekonstruktionen aus Psychologie und Soziologie. Das erziehungswissenschaftliche Studium ist damit wie die erziehungswissenschaftliche Forschung interdisziplinär geworden.

Die Zielsetzung dieses Beitrags besteht darin, Aspekte des gegenwärtigen Wissens über Kindheit, wie sie in den unterschiedlichen Disziplinen gewonnen wurden und wie sie für die Erziehung bedeutsam sind, darzustellen. Zuvor sollen einige theoretische Argumentationen um die Konzepte „Sozialisation“ und „Entwicklung“ aus Soziologie und Psychologie in erziehungswissenschaftlicher Absicht skizziert werden, die helfen können, empirische Forschungsergebnisse über Kindheit besser zu verstehen. Als begrifflicher Ausgangspunkt mag die Festlegung ausreichen, daß unter diesen beiden Konzepten die Prozesse erforscht werden, in denen aus dem mit wenigen Reflexen und Instinktresiduen ausgestatteten Säugling in einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt ein handlungsfähiges Subjekt wird.

1. Sozialisation

Als die Kulturanthropologie die Fessel voyeuristischer Neugier am Exotischen und damit die Grenzen der Museumsdisziplin sprengte und systematisch die Funktionen gesellschaftlicher Strukturen zu untersuchen begann, wurde dies eine der anregendsten Quellen für die Erforschung von Sozialisationsprozessen und die entsprechende Theoriebildung. Deutschland war aus bekannten Gründen lange von den Fortschritten, die in den diesbezüglichen angelsächsischen Diskussionen stattfanden, abgeschnitten. Erst in den fünfziger Jahren wurde in der Bundesrepublik mit dem Begriff „Sozialisation“ auch die entsprechende theoretische Perspektive rezipiert, wie sie sich in der wechselseitigen Beeinflussung von Kulturanthropologie, Soziologie und Psychologie vor allem in den USA entwickelt hatte.

Von besonderem Einfluß war auch hierzulande RUTH BENEDICTS Buch „Urformen der Kultur“ (1955), das den Grundgedanken der anthropologischen Forschung über „culture and personality“, nämlich daß jede Gesellschaft in ihren Mitgliedern durch Sozialisation in Kindheit und Jugend die ihr gemäße „basic personality“ schaffe, weit über die Grenzen ihres Fachs hinaus bekannt machte. Übernommen wurde diese Sichtweise von der deutschen Soziologie der fünfziger Jahre und später von der Erziehungswissenschaft in der Begrifflichkeit des Struktur-Funktionalismus, oft verkürzt als „Rollentheorie“ bezeichnet (PARSONS 1951; PARSONS/BALES 1955).

Auch wenn sich die Idee der „basic personality“, die allen Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsam ist, die sich aber von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheidet, als Vereinfachung erwies, besteht die bleibende Entdeckung der Sozialisationstheorie darin, daß die dauerhafte und Verhaltenssicherheit gebende Regulierung der menschlichen Beziehungen und Interaktionen nicht nur durch Normen und deren soziale Kontrolle in Institutionen garantiert wird, sondern auch durch Verinnerlichung, durch Übernahme von gesellschaftlichen Ansprüchen, Werthaltungen und Deutungsmustern in die Person. PARSONS hat vielleicht am konsequentesten diesen Gesichtspunkt der Sozialisation in eine Theorie der Gesellschaft eingeordnet, indem er das soziokulturelle System und das Persönlichkeitssystem in dem konsistenten begrifflichen Rahmen des Struktur-Funktionalismus miteinander verband, wobei er mit der Lehre SIGMUND FREUDS in einer behavioristischen Umdeutung eine psychologische

Theorie bezog, die den Prozeß der Verinnerlichung erklären konnte (PARSONS 1968, Teil I).

Für die rasche Rezeption der Sozialisationsperspektive in der Bundesrepublik mag es vielerlei Gründe gegeben haben; eine der wichtigen Funktionen dieser Rezeption kann man aber darin sehen, daß sie mithalf, Nationalismus und Rassenvorurteile zu überwinden, indem sie das Verständnis dafür öffnete, daß das, was als Nationalcharakter oder als Rasseneigenschaften bezeichnet wurde, kulturelle Schöpfungen, Konstruktionen miteinander handelnder Menschen sind und daß jede Gesellschaft über Mechanismen verfügt, die bewirken, daß Menschen so werden, wie sie sein sollen. In diesen Formulierungen wird als *eine* Komponente deutlich, daß die Erkenntnis der Relativität menschlicher Kultur-erfindungen ein emanzipatorisches Potential freisetzen kann, weil Gemachtheit auch Machbarkeit und damit Veränderbarkeit bedeutet. In diesen Formulierungen steckt aber noch eine *zweite*, deterministische Komponente, die die Diskussion weitgehend beherrschte und in der Sozialisationsforschung auch heute Gewicht hat. Will man erzieherische Folgerungen ziehen, besteht die Gefahr der ersten Komponente darin, zuviel für machbar zu halten und die Kräfte der Beharrung und des gesellschaftlichen Einflusses zu unterschätzen. Die Gefahr der zweiten Komponente besteht darin, die Möglichkeiten erzieherischer Einflußnahme angesichts der Übermacht gesellschaftlicher Zustände für zu gering zu halten.

Die Sozialisationsperspektive sollte das Kind als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt rücken. Daß dies dennoch kaum geschah, könnte unter anderem an der charakteristischen Einseitigkeit dieser Sichtweise liegen, die von der Gesellschaft, von den Erwachsenen her auf das Kind zielt. Die ergänzende Perspektive vom Kind auf den Erwachsenen, vom gestaltenden Individuum auf die Gesellschaft wurde in dieser Tradition wenn nicht vergessen, so doch vernachlässigt oder unterbetont. Der Fokus lag auf den gesellschaftlichen Institutionen, Mechanismen, Praktiken, die die Transformation des ungerichteten Säuglings zum vollwertigen Gesellschaftsmitglied garantieren.

Die Doppelperspektive, daß der Mensch gesellschaftliches Produkt und gleichzeitig Produzent der Gesellschaft ist (BERGER/LUCKMANN 1994), war eine Grundüberzeugung der Sozialphilosophie des amerikanischen Pragmatismus und fand von dort über G.H. MEAD (1968) in die Soziologie Eingang. G.H. MEAD betonte daß nicht nur die Gesellschaft mit ihren Symbolen, Werten und Institutionen in Interaktionen produziert und reproduziert wird, sondern auch die Identitäten der an Interaktionen Beteiligten. An der Entstehung des Selbst in Interaktion sind beide Seiten des Interaktionsprozesses aktiv beteiligt, indem sie unter Übernahme der Perspektive des jeweils anderen (*role taking*) gemeinsame Handlungslinien und damit auch eine Sicht auf sich selbst entwickeln.

In bezug auf die Sozialisation im Kindesalter verweist G.H. MEAD auf zwei stufenweise aufeinanderfolgende Handlungsarten, die er „play“ und „game“ nennt. Bei der ersten, dem kindlichen Rollen- oder Phantasiespiel, setzt sich das Kind aktiv mit „signifikanten anderen“, insbesondere mit den Eltern, auseinander und übernimmt deren Haltung, womit gemeint ist, daß es die anderen versteht und das Verstandene als Handlungsmöglichkeit in sein Ich („Me“) übernimmt. Bei der zweiten Handlungsart, dem Wettkampf, geht es nicht mehr nur um die Übernahme der Rollen konkreter anderer, sondern um die Verallgemeinerung

der relativen Positionen der am Wettkampf Beteiligten sowie der Regeln und Strategien, die ihr Handeln regulieren und anleiten. G.H. MEAD nennt dies den „generalisierten anderen“, den das Kind durch seine Beteiligung am Wettkampf in sein Selbst übernimmt, wodurch seine Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen erweitert, aber nicht determiniert werden. Der übernommene „generalisierte andere“ öffnet Handlungsoptionen und ermöglicht Entscheidungen.

Diese Sichtweise rückt die Interaktion in den Mittelpunkt der Forschung und damit die aufeinander bezogenen Handlungen aller Beteiligten. Soweit es um Sozialisation geht, bedeutet dies, daß das an seiner Selbstproduktion beteiligte Kind in seinem Handeln mit anderen zum Forschungsgegenstand werden mußte. Dies war indessen auch in dieser Theorietradition nur mit Verspätung in den achtziger Jahren der Fall (z.B. FINE 1987; vgl. die Übersicht bei KELLE/BREIDENSTEIN 1996).

Auch in der Erziehungswissenschaft wird die Doppelperspektive und damit die Aktivität des Kindes zunehmend betont, etwa in der geglückten Formulierung HURRELMANNS vom „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (1983; vgl. auch GEULEN 1977). Sieht man sich indessen empirische Untersuchungen zum Kindergarten, zu schulischer Sozialisation, zur Wirkung familialer Umwelten genauer an, dann zeigt sich nach wie vor das Vorherrschen der deterministischen Denkweise. Erforscht wird schwerpunktmäßig die Beeinflussung; die Eigenaktivität des Kindes wird allenfalls unterstellt oder programmatisch postuliert.

Selbst im Gefolge des auf G.H. MEAD fußenden Symbolischen Interaktionismus wurden deterministische Sozialisationsvorstellungen entwickelt. Am deutlichsten ist dies bei vielen Vertretern der Etikettierungstheorie der Fall, die postulieren, daß das Anhängen eines Etiketts, etwa das eines „schlechten Schülers“, zur Übernahme des entsprechenden Verhaltens zwingt (LÖSEL 1975). Daran ist, wie an vielen deterministischen Argumenten, etwas Richtiges, und Erzieher und Lehrer können aus differenzierten Fassungen dieses Ansatzes (HARGREAVES u.a. 1981) wichtige praxisrelevante Schlüsse ziehen. Aber diese Auffassung erschwert oder verhindert – wie bereits die kulturalanthropologische und struktur-funktionalistische Sozialisationstheorie – die Entwicklung einer klaren Vorstellung von Eigenaktivität des Kindes. Eine solche Vorstellung wurde dagegen in der Entwicklungspsychologie ausgearbeitet.

2. Entwicklung

Eine für erzieherisches Handeln wichtige Frage, auf die soziologische Sozialisationstheorien nur unzureichend eingehen, bezieht sich auf die Altersabhängigkeit der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt.

Die Fähigkeiten und damit die Handlungsmöglichkeiten des wachsenden Individuums entwickeln sich in einer Aufeinanderfolge, die nicht beliebig ist. Diese Entwicklung wird einerseits bestimmt durch Reifung der biologischen Strukturen, entsprechend der genetischen Ausstattung. Andererseits wird Entwicklung bestimmt durch die Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt. Abhängig vom erreichten Entwicklungsstand stellt die Umwelt Anforderungen, die das Kind bewältigen muß und deren Bewältigung die Entwicklung vorantreibt. Diese Anforderungen, die häufig „Entwicklungsaufgaben“ genannt

werden (HAVIGHURST 1972), sind unterschiedlich verbindlich; manche müssen gelöst werden, andere sind optional oder lassen Varianten der Bewältigung zu (OERTER 1995, S. 120 ff.).

Diese Vorstellung läßt sich in unterschiedliche Richtungen ausdifferenzieren, von denen die ökologische und die strukturgenetische von besonderer Forschungsrelevanz geworden sind. Die entwicklungspsychologische Konzentration auf die Erforschung der intrapsychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurde unter dem Einfluß der soziologischen Sozialisationsforschung der 1960er Jahre zunehmend ergänzt durch das Hereinnehmen soziologischer Variablen in die Erklärungsmodelle. Der wohl konsequenteste und folgenreichste Versuch in dieser Richtung bestand in BRONFENBRENNERS Entwurf einer ökologischen Entwicklungstheorie (1976). Deren Grundidee besteht darin, daß Entwicklung abhängig ist von sozialen Kontexten und daß immer mehrere Umweltkontexte zusammenwirken, wenn das Kind handelnd seine Entwicklungsaufgaben bewältigt. So muß es die Entwicklungsaufgaben in den Mikrosystemen Familie, Gleichaltrigengruppe und Schule nicht nur nebeneinander oder nacheinander lösen, sondern die Bedingungen jedes dieser drei Kontexte wirken sich auf die Lösungsstrategien des Kindes in den jeweils anderen Kontexten aus (BRONFENBRENNER 1990). Diese *simultanen* und *synergistischen* Effekte unterschiedlicher Mikrosysteme werden zusätzlich beeinflusst durch Bedingungen auf höheren Systemebenen, etwa durch die Arbeitsbedingungen und Bezugsgruppenzugehörigkeiten der Eltern, die sozialstrukturelle Zusammensetzung des Wohnquartiers oder den regionalen Standort der Schule.

In der ökologischen Sichtweise ist die Eigenaktivität des Sich-Entwickelnden unterstellt, insofern „Entwicklung als *Handlung* im Kontext“ (SILBEREISEN 1986) aufgefaßt wird. Untersuchungen, in denen diese handelnde Bewältigung thematisiert wird, sind indessen selten. Das Schwergewicht der Forschung liegt vielmehr auf der Analyse des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren aus unterschiedlichen Kontexten (z. B. SCHNEEWIND u.a. 1983), wodurch für die Analyse der Person-Umwelt-Interaktion der Umweltaspekt differenziert wird, eine klare Konzeptualisierung der Eigenaktivität der Person aber unterbleibt.

Eine solche Konzeptualisierung findet sich bei PIAGET (z.B. 1992) in seiner strukturgenetischen Theorie der kognitiven Entwicklung, in der die eigene Konstruktionsleistung des Kindes einen zentralen Stellenwert einnimmt. PIAGET beantwortet die alte philosophische Streitfrage, ob der Mensch gut oder böse geboren sei, mit einem empirisch begründeten erkenntnistheoretischen Standpunkt: „Das Kind wird vom intellektuellen wie vom moralischen Gesichtspunkt weder als gut noch als böse geboren, sondern als Herr seines Schicksals“ (1986, S. 107). PIAGET weist die Vorstellung zurück, daß das Kind die Gegebenheiten der Umwelt einfach abbilde, daß es von Eltern und Lehrern alles nur übernehme. Das Kind, wie jeder Organismus, muß sich seiner sozialen und physischen Umwelt aktiv anpassen, wobei es bei diesen Aktivitäten die gegebenen Umstände in Rechnung stellen muß. Die Personen und Dinge der Umwelt stellen das Kind vor Probleme, denen das Kind nicht entkommen kann, aber das Kind muß sich das Instrumentarium zum Lösen dieser Probleme selbst konstruieren. Bei dieser Tätigkeit des Konstruierens braucht und benutzt das Kind die Gegebenheiten der Umwelt, d. h., diese Gegebenheiten setzen der Eigentätigkeit Grenzen. Besonders wird die Eigenaktivität durch unterschiedliche Strukturen in der

Beziehung zu anderen Menschen modifiziert. Wie unten noch näher zu zeigen sein wird, ist dieser Gesichtspunkt für das Problem, wie das Kind seine Welt in den beiden unterschiedlich strukturierten Kontexten konstruiert, in denen es mit Eltern und Gleichaltrigen interagiert, besonders wichtig.

Die Prozesse, in denen die Konstruktionen des Kindes geleistet werden, nennt PIAGET „Assimilation“, „Akkommodation“ und „Äquilibration“. Zu jedem Zeitpunkt verfügt das Kind über eine kognitive Struktur, welche aus zahlreichen Unterstrukturen oder Handlungsschemata besteht, die untereinander in einem – immer nur vorübergehenden – Gleichgewicht stehen. Bei der *Assimilation* paßt das Kind die äußere Situation den vorhandenen Schemata an, d. h., es sucht nach Gleichheit, Gemeinsamkeit, Generalisierbarkeit in bezug auf die vorhandene kognitive Struktur. Dies geschieht besonders bei neuen Situationen und Ereignissen, „die gleichsam durch die Brille dieser Struktur ‚eingeordnet‘, durch sie ‚erkannt‘, aber auch ‚verkannt‘“ werden (SEILER/WANNENMACHER 1987, S. 475). Solange die neuen Probleme mit der Struktur, an die sie assimiliert werden, zufriedenstellend gelöst werden können, solange also keine Widersprüche und Konflikte wahrgenommen werden, genügt der Prozeß der Assimilation. Dies ist auch der Fall, wenn ein Ereignis fälschlich als gleich interpretiert und damit fälschlich an das Schema assimiliert wird, solange dieses Verkennen nicht auffällt, solange die „falsche“ Lösung einer Aufgabe nicht stört. Erkennt das Kind aber einen Widerspruch bzw. gerät es in Konflikt, dann kommt es zur *Akkommodation*, das Kind paßt das Handlungsschema an die widerständige äußere Gegebenheit an. Die durch den Konflikt in Frage gestellten Schemata werden der neuen Herausforderung akkommodiert. Dadurch werden andere, verwandte Handlungsschemata beeinflusst und verändert, und das Gleichgewicht der kognitiven Struktur wird gestört. Die besondere Leistung des Kindes besteht dann darin, die Struktur auf einer höheren Stufe der kognitiven Entwicklung wieder ins Gleichgewicht zu bringen; Substrukturen bzw. unterschiedliche Handlungsschemata werden *äquilibriert*.

Dies ist eine präzise Vorstellung von dem, was mit dem aktiv und produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt gemeint sein kann, eine Vorstellung überdies, die sich mit dem MEADSchen Ansatz verbinden läßt. PIAGET hat diese Modellvorstellung plausibel gemacht, indem er außerordentlich detailreich die den Handlungen und Problemlösungen des Kindes in unterschiedlichem Alter zugrundeliegenden Schemata und Strukturen rekonstruierte. Es ist hier nicht der Platz, die Einzelheiten der Intelligenzentwicklung im Kindesalter darzustellen, zumal an anderen Stellen informative Übersichten existieren (z. B. MONTADA 1995). Für unser Thema ist aber von Bedeutung, daß die Perspektive PIAGETS auf die direkte Erforschung von Kindern zielt. Er selbst und in seiner Nachfolge viele andere haben sich über das bereits Ausgeführte hinaus mit sozialen Kognitionen der Kinder, mit ihrer Sozialentwicklung, mit ihren Wissensbeständen hinsichtlich der sozialen Welt, mit ihren Urteilen, Entscheidungsprozessen und sozialen Handlungen beschäftigt (vgl. unten Abschnitt 5).

Bevor ich empirische Forschungen, die sich auf die skizzierten Theoriestränge beziehen, referiere, werde ich auf einige säkulare Wandlungstendenzen in bezug auf die Bedingungen des Aufwachsens in modernen westlichen Industrienationen eingehen, die in der wissenschaftlichen Literatur über Kindheit teilweise kontrovers bewertet werden.

3. Gewandelte Kindheit

Der Rückgang der Säuglings- und Kindersterblichkeit verstärkte bereits gegen Ende des letzten Jahrhunderts die emotionale Bindung an das Neugeborene, da Eltern immer sicherer damit rechnen konnten, sein Erwachsenwerden zu erleben. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die begleitende Gesetzgebung drängten Kinderarbeit und Kinderelend zurück und erzeugten für immer mehr Kinder ein immer längeres Entwicklungsmoratorium.¹ Die Entstehung der Entwicklungspsychologie und einer empirischen schulbezogenen Kinderforschung (DREWEK 1989) war Ausdruck der zunehmenden Kindbezogenheit und trieb diese zugleich voran.

Nicht zuletzt die Entdeckungen FREUDS (siehe z.B. seinen „Abriß der Psychoanalyse“, 1938) in bezug auf die frühkindliche Basis der seelischen Befindlichkeit im Erwachsenenalter rückte auch die ersten Abschnitte des Kindesalters in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Kindergartenbewegung, obgleich bis in die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts nur für eine Minderheit von direkter Bedeutung, führte seit den Arbeiten von FRÖBEL dazu, die Besonderheit dieser Phase zu erkennen und die Wichtigkeit von Schonräumen zu postulieren. „Kinder sind anders“ (MONTESORI 1938) meint, daß man sich auf diese Besonderheit einlassen, daß man die dieser Andersartigkeit angemessenen, „kindgemäßen“ Arrangements erfinden muß, wie seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre formuliert wird.

In dieser Kindzentriertheit, die nach dem Zweiten Weltkrieg noch zunahm, kann man die entscheidende Wandlung des Aufwachsens sehen, die sich in vielen, keineswegs nur positiv bewertbaren Einzelmerkmalen ausdrückt. Hinzu kommen Bedingungen, die die Kinder eher in eine Randlage rücken. Im folgenden gehe ich auf acht Merkmale ein, die in der Diskussion mit wechselndem Gewicht genannt werden. Keines dieser Merkmale ist nur günstig oder nur ungünstig für die Entwicklung von Kindern. Entsprechend den obigen Ausführungen, hängt die positive oder negative Wirkung vielmehr von den spezifischen Sozialisationsbedingungen, dem Zusammenwirken von Kontexten, den gerade anstehenden Entwicklungsaufgaben und den verfügbaren inneren Ressourcen zu ihrer Bewältigung, mithin auch von den Assimilations- und Akkommodationsleistungen von Kind, Eltern und anderen Bezugspersonen ab.

3.1 Kleine Familien

Kindheit heute ist eine Kindheit in kleinen Familien mit wenigen Geschwistern. Die Ein- und Zweikinderfamilie ist die vorherrschende Familienform. In 70% der Ehen aus den Eheschließungsjahren 1967 bis 1971 wuchsen in der Bundesrepublik ein oder zwei Kinder auf (nach FEND 1988, S. 102). Abgesehen von den

1 Auf die umfangreiche Literatur zur „Geschichte der Kindheit“ (ARIÈS 1975) kann ich hier nicht eingehen. Auch auf eine eingehende Darstellung der reichhaltigen Befunde der Kindheitsforschung der letzten Jahre verzichte ich, da informative Darstellungen, die den Stand der Forschung erkennen lassen, erst kürzlich vorgelegt wurden (HONIG 1996; HONIG u.a. 1996; Zeiher 1996).

Folgen für die Bevölkerungsentwicklung, bedeutet dies, daß von der Zeit, die Eltern ihren Kindern widmen, und von der Zuwendung, die sie ihnen gewähren, auf das einzelne Kind ein größerer Anteil entfallen kann als zu Zeiten, in denen üblicherweise drei und mehr Kinder Zeit und Zuwendung teilen mußten.

3.2 *Kinder als psychische Gratifikation*

Diese wenigen Kinder sind in der Mehrzahl gewünschte Kinder, deren Nutzen für die Eltern nicht mehr in ökonomischen, sondern in psychischen Gratifikationen besteht (NAUCK/ÖZEL 1986). Kinder werden heute zunehmend als Spender von Lebenssinn und Quelle der Selbstentfaltung aufgefaßt (NAVE-HERZ 1994). Dies führt von Geburt, ja von der Zeugung an (OSTNER 1989, S. 59) zu einem starken Bemühen um die richtige Versorgung, Pflege und Erziehung, zum bewußten Einsatz für eine gute Beziehung zum Kind bis in dessen Erwachsenenalter hinein. Eine epochale Veränderung dürfte darin bestehen, daß die Väter zunehmend emotional involviert und am Erziehungsgeschehen beteiligt sind (FTHENAKIS 1985; 1988). Diese allgemeinen Tendenzen können sich je nach Realisierungsgrad, Kontext und Entwicklungsalter des Kindes unterschiedlich auswirken. So entwickeln keineswegs alle Kinder im ersten Lebensjahr die sichere Bindung an eine stabile Bezugsperson, die sie benötigen (SPANGLER/ZIMMERMANN 1995). So kann „overprotection“ und Überängstlichkeit den Erfolg in Gleichaltrigengruppe und Schule beeinträchtigen. So kann die spätere, zur Identitätsbildung notwendige Ablösung vom Elternhaus erschwert werden. Und nicht zuletzt stellen Mißhandlung und sexuelle Ausbeutung einer Minderheit von Kindern ein schwerwiegendes soziales Problem dar.

3.3 *Elterntrennung*

In Kontrast zu der frühen Erfahrung von Wärme und Nähe zu zwei Elternteilen steht, daß sich für immer mehr Kinder im Kindes- oder später im Jugendalter die Elternkomposition, die Haushaltszusammensetzung ändert. Obgleich aber der Anteil der Kinder, die von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, seit den sechziger Jahren ständig gestiegen ist, machen bis zum Alter von achtzehn Jahren 80% aller Kinder und Jugendlichen in den alten Bundesländern und 65% in den neuen Bundesländern keine derartigen Erfahrungen (NAUCK 1993, S. 151). Allerdings ist neben die nach wie vor verbreitetste Form der bürgerlichen Klein- oder Kernfamilie eine Vielzahl von Familienformen getreten, deren quantitative Verteilung indessen schwer abzuschätzen ist. Trotz einer zunehmenden Literatur über Scheidungsfolgen (CHASE-LANDSDALE/HETHERINGTON 1990; FURSTENBERG/CHERLIN 1993) wissen wir wenig über die Verarbeitung unterschiedlicher Familiengeschichten durch die betroffenen Kinder. Die Bewältigung und damit die Folgen von Zerrüttung, Trennung und Wiederverheiratung sind unterschiedlich je nach der Konflikthaftigkeit der Auseinandersetzungen, denen das Kind ausgesetzt ist, je nach der Teilung der erzieherischen Verantwortlichkeit, den Möglichkeiten zur emotionalen Nähe für beide Elternteile oder der Verfügbarkeit kompensierender Beziehungen, aber auch je nach

erreichtem Entwicklungsstand des Kindes. Dabei scheint das besonders verletzte Alter für Jungen eher in der Grundschulzeit, für Mädchen, die schlechter als Jungen mit Stiefvätern auskommen, eher in der Sekundarstufe I zu liegen (HETHERINGTON/CLINGEMPEL 1992). Dies mag daran liegen, daß überhaupt Jungen in der ersten, Mädchen in der zweiten Lebensdekade verletzlicher sind (WERNER/SMITH 1982).

3.4 Berufstätigkeit von Müttern

Ebenfalls in einem gewissen Kontrast zur emotionalen Kindzentriertheit wird gelegentlich gesehen, daß immer mehr Kinder berufstätige Mütter haben, daß die Zeit der beruflichen Unterbrechung nach der Geburt immer kürzer wird, was sich bereits deutlich in der Lebensplanung von Mädchen niederschlägt (BURGER/SEIDENSPINNER 1988). Auch dieses Problem muß in Abhängigkeit vom Alter und zusätzlich von der Betreuungssituation des Kindes gesehen werden, weil das Kind in den ersten Jahren seines Lebens stabile Bezugspersonen benötigt. Insbesondere auf größere Kinder scheint sich die Berufstätigkeit der Mütter um so förderlicher auszuwirken, je zufriedener sie mit ihrer Arbeit sind (LERNER/GALAMBOS 1991; NAVE-HERZ 1994).

Vielerlei öffentliche und private Maßnahmen sollten den komplexen Zusammenhängen zwischen Erziehungsaufgabe und Berufstätigkeit gerecht werden, wie etwa Babyjahr, Erziehungsgeld, Teilzeitarbeitsmöglichkeit oder „Job-sharing“. Viele Mütter können die Betreuung mit anderen Familienmitgliedern, darunter zunehmend mit leiblichen oder sozialen Vätern, mit öffentlichen Institutionen der Tagesbetreuung, mit selbstgegründeten Eltern-Kind-Gruppen gut abstimmen; oft können Großmütter zum Vorteil beider Seiten in die Betreuung einbezogen werden (TETZE/ROSSBACH 1991, S. 568). Großeltern wohnen zwar kaum noch in derselben Wohnung; daraus aber deren Bedeutungsverlust für die Enkel abzuleiten wäre kurzschlüssig. Viele Großeltern leben in der Nähe oder sind verkehrsmäßig leicht zu erreichen, auch bei größerer Entfernung springen sie in Notfällen ein.

In den neuen Bundesländern haben der Berufswunsch und die Berufstätigkeit von Müttern einen höheren Stellenwert und eine andere Bedeutung als in den alten (KEISER 1995), da in der DDR nahezu alle Mütter berufstätig waren und dies durch ein flächendeckendes System der Tagesbetreuung für Kinder von sechs Monaten an abgesichert war.

3.5 Materieller Reichtum

Kindheit in westlichen Industriestaaten ist heute materiell reiche Kindheit. Kinder sind medizinisch gut versorgt und bekommen genug zu essen. Wenn ihr Ernährungszustand nicht optimal ist, dann meist wegen eines Zuviels, z. B. an Süßigkeiten. Kinder besitzen viele Kleider, sie gehen nicht mehr barfuß, frieren im Winter nicht, selbst die Kleider älterer Geschwister müssen nur noch von wenigen aufgetragen werden. Kinder haben – allein oder zu zweit – ein eigenes Zimmer, das voll von Spielzeug und persönlichem Besitz ist, der eigene Fernsehapparat.

parat ist immer häufiger anzutreffen. In dieser Hinsicht hat in den neuen Bundesländern ein schneller Anpassungsprozeß stattgefunden. Man kann in diesem materiellen Aufwand einen Ausdruck der Kindzentriertheit sehen. Gelegentlich wird anders argumentiert: Die kindliche Beeinflussung durch den Konsummarkt wirke sich negativ aus (HENGST 1989), Verwöhnung zerstöre Freude, fördere Unzufriedenheit und Anspruchshaltung; es wird auf Eltern verwiesen, die Vernachlässigung mit Geschenken kompensieren, die mit Süßigkeiten trösten und ruhigstellen, die den Medien die Beaufsichtigung übertragen.

3.6 Medienkindheit

Gewiß ist Kindheit zur Medienkindheit geworden. Insbesondere das Fernsehen wird meist negativ beurteilt, das Verschwinden der Kindheit, das Verschwinden der Literalität prognostiziert (POSTMAN 1983). Auch das kann in Abhängigkeit von Alter und Kontext anders gesehen werden. Die „Sesamstraße“ wurde als Maßnahme kognitiver Frühförderung erfunden. Es hängt von der jeweiligen Familienumwelt ab, wieviel Anregung, Wissen, Diskussionsgrundlage dem Fernsehen entnommen werden (CHARLTON/NEUMANN 1986), wieviel gelesen und ferngesehen wird (B. HURRELMANN 1995).

Ein anderer Aspekt der Medienkindheit besteht in der Verfügbarkeit von Gewaltdarstellungen. Zu unterscheiden ist dabei zwischen der täglichen und kaum kontrollierbaren Darstellung von körperlicher und Waffengewalt in allen Medien, am leichtesten zugänglich im Fernsehen, und den nur von einer verschwindenden Minderheit konsumierten, aber doch den meisten Schulkindern mit zunehmenden Alter in ihrer Existenz bekannten und auf Wunsch zugänglichen Horror- und Pornovideos. Die Forschungsergebnisse zur Wirkung der Gewaltdarstellung im Fernsehen sind widersprüchlich und in Kürze nicht referierbar. Ein einfacher und direkter Zusammenhang mit kindlicher Aggression dürfte jedenfalls nicht bestehen, vielmehr wird die Wirkung durch Kontext- und Persönlichkeitsvariablen moderiert (BONFADELLI 1981).

3.7 Städtische Räume

Auch außerhalb der häuslichen Wohnung ist Kindheit anders geworden. Die Räume, in denen sich Kinder bewegen, haben sich verändert. Verkehr und moderner Städtebau haben die Bewegungsfreiheit eingeschränkt, sinkenden Geburtenziffern entsprechen kinderleere Quartiere. Einfach runtergehen und fest damit rechnen zu können, andere Kinder in Auswahl gestattender Zahl zu finden, gehört ebensowenig zur Normalität wie schlupfwinkelreiche Gelände und große Freiflächen, auf denen Horden von Kindern, ungefährdet von Autos, spielen, toben, sich verstecken, miteinander reden können (ZINNECKER 1979). Der moderne städtische Raum ist nicht kindzentriert, sondern kindabweisend, er kann als ein Aspekt der „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ unserer Gesellschaft gegenüber den Kindern (KAUFMANN 1980) aufgefaßt werden (ZEIHER 1996).

Das Bedauern, das sich in Ausführungen über die Kinderfeindlichkeit der Städte ausdrückt, ist nicht immer frei von Nostalgie (PREUSS-LAUSITZ u.a. 1983).

Bisher ist ungenügend untersucht, ob die räumlichen Bedingungen dazu führen, daß die kindliche Phantasietätigkeit, die Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen in Spiel und Ernst, die Herausforderungen an die kindliche Entwicklung geringer geworden sind. Manches könnte dafür sprechen und sollte unter dieser Frage weiterverfolgt werden, wie etwa die Beobachtung, daß „Verinselung“ kindlicher Lebensräume zu elternabhängigen Verabredungsgeflechten führt, die möglicherweise weniger Entwicklungschancen bieten als spontane Nachbarschaftsgruppen (ZEIHER/ZEIHER 1994). Manches kann dagegegehalten werden. Es gibt große individuelle Unterschiede, und viele Kinder sind häufig draußen (NISSEN 1992). Freunde besuchen sich zu Hause in größer gewordenen Wohnungen mit kreativ umgestaltbarer Ausstattung; Mütter stellen Transportkapazität zur Verfügung; das Kaufhaus, die Tiefgarage, Fußgängerzonen und Parks werden zu abenteuerlichen Orten gemacht. Und Kinder verreisen: mit den Eltern an die See, in die Berge, ins Ausland, allein auf den Reiterhof, ins Zeltlager, ins Feriencamp. Sie lernen Ferienfreunde kennen, brauchen Strategien, um diese zu gewinnen und zu halten, erwerben Sinn für die unterschiedlichen Anforderungen langfristiger und kurzfristiger Beziehungen. Die Entwicklungsfolgen gesteigerter Mobilität sind noch kaum erforscht.

3.8 Schulischer Leistungsdruck

Ein letztes Merkmal bezieht sich auf die Verbindung von Eltern und Schule. Kindheit heute ist Kindheit unter Leistungsdruck. Schon vor der Schule wird die Vorschule angeboten. Wenn eine Grundschule in den ersten Schuljahren die Noten abschaffen will, protestieren Eltern, denen die verbal ausgedrückten Fortschritte weniger sagen als numerische Vergleiche mit anderen Kindern. Eltern verlangen von den Lehrern, daß sie Anforderungen stellen, daß sie nicht hinter das Pensum zurückfallen, daß sie nicht zugunsten der schwächeren Schüler die stärkeren unterfordern. Die punktuelle Auslese durch eine Prüfung beim Übergang zur Sekundarstufe ist zwar verschwunden und damit ein traumatisierendes Ereignis früherer Kindheit. Aber auch Einrichtungen wie das Probehalbjahr können Monate unter Lernstreß bedeuten, die Durchlässigkeit der Schulzweige setzt Kinder, die dies nutzen sollen, unter langjährigen Leistungsdruck. Manche bezahlen die steigenden Erwartungen der Eltern an höhere Bildungsabschlüsse mit psychosomatischen Symptomen (HOLLER/HURRELMANN 1991).

Daß Eltern den Leistungsdruck der Schule tragen und verstärken, könnte zu Konflikten führen und das emotionale Verhältnis trüben. Dies scheint im Durchschnitt nicht der Fall zu sein. Je besser das emotionale Verhältnis ist, desto eher verstehen es die Eltern, unterstützende Strategien anzuwenden, sie helfen bei den Hausaufgaben², fragen ab, üben vor Klassenarbeiten, besuchen die Lehrer in den Sprechstunden und gehen zu Elternabenden (OSWALD/BOLL 1992). Schlechte Arbeiten führen, je besser die Eltern-Kind-Beziehung ist, desto weni-

2 Der Nutzen dieser Hilfe ist, wie der der Hausaufgaben selbst, neuerdings umstritten. Zumindest die starke Überwachung der Hausaufgabenenerbringung durch Eltern in den ersten Schuljahren scheint sich eher negativ auszuwirken (TRUDEWIND/WINDEL 1991).

ger zu Strafen, Entzug des Taschengeldes, Stubenarrest, sondern zu Ermahnung und Zuspruch und zu verstärkter Hilfe. So schließt sich der Kreis zum ersten Merkmal, mit dem wir diese Erörterung begannen. Auch der Leistungsdruck entspringt der Kindzentriertheit und wird mit deren stärkstem Ausdruck, der innigen Eltern-Kind-Beziehung, verbunden.

4. Schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede

Die im vorigen Abschnitt dargestellten typischen Merkmale heutiger Kindheit bezeichnen auffällige Tendenzen oder Durchschnittswerte, die keineswegs für alle Kinder in gleicher Weise gelten. Manche Variationen beruhen darauf, daß Eltern und Kinder in ihren Interaktionen mit den gesellschaftlichen Umweltbedingungen unterschiedlich umgehen. Andererseits streuen viele Variationen nicht willkürlich, sondern hängen von Unterschieden und vom Zusammenwirken verschiedener Kontexte ab. Zwei Forschungsstränge scheinen in dieser Hinsicht von besonderer erziehungswissenschaftlicher Relevanz zu sein, nämlich die zur schichtspezifischen und die zur geschlechtsspezifischen Sozialisation.

4.1 Schichtspezifische bzw. sozialstrukturelle Sozialisationsforschung

Als nach dem „Sputnik-Schock“ 1959 zunächst in den USA, dann aber auch zunehmend in der Bundesrepublik die Ausschöpfung der sogenannten Bildungsreserven zum politischen und wissenschaftlichen Problem wurde, richtete sich das Augenmerk auf die Ungleichheit der Bildungschancen und deren Ursachen (COLEMAN u.a. 1966). Es wurde schnell deutlich, daß die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten oder Klassen die Lebenschancen der Kinder stark beeinflußt. Kindsein bedeutet etwas sehr Unterschiedliches, je nach beruflicher Stellung, Bildungsstand und Einkommen der Eltern.³

So ist zwar die kleine, kindzentrierte Familie über die gesamte Gesellschaft verteilt, dennoch gilt für alle oben angeführten Merkmale, daß sie entlang der Schichtstruktur unterschiedlich ausgeprägt sind: Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluß haben mehr Geschwister; die Eltern-Kind-Beziehung in Arbeiterfamilien ist stärker von Autorität und Strafen geprägt; Kinder aus Arbeiterfamilien haben häufiger geschiedene Eltern, ihre Mütter arbeiten häufiger ganztags und in weniger befriedigenden Tätigkeiten. Die Ausstattung der Kinderzimmer ist schichtspezifisch; insbesondere haben Mittelschichteltern mehr Möglichkeiten, Spielzeug unter dem Gesichtspunkt des Anregungsgehaltes auszuwählen. Mit sinkender Sozialschicht wird mehr ferngesehen; Arbeiterviertel großer Städte sind schlechter mit Parks und Spielplätzen ausgestattet, andererseits scheinen dort die Möglichkeiten zur Straßensozialisation noch besser zu sein; zuletzt sind Arbeiterkinder nach wie vor im höheren Bildungswesen unter-

3 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Verhältnisse der alten Bundesrepublik bzw. der alten Bundesländer. Eine entsprechende zusammenfassende Analyse für die DDR und die neuen Bundesländer steht noch aus.

repräsentiert, unter anderem weil ihre Eltern weniger in der Lage sind, mit Hilfe und Rat beizustehen, weil sie sich in der Schule weniger gut zu Gehör bringen können, weil ihre Sprache schulferner ist.

Die Feststellung, daß all dies mit beruflicher Stellung, Bildungsstand und Einkommen der Eltern variiert, ist zutreffend, auch wenn die damit angesprochenen Indikatoren für soziale Schichtung zu Recht kritisiert wurden.⁴ Schichten in diesem Sinne bilden keine Subkulturen, Kinder so definierter Schichten haben keine gemeinsamen Sozialcharaktere, ganz abgesehen davon, daß im Sinne der Doppelperspektive Familien ganz unterschiedlich mit sozialer Deprivation oder Privilegiertheit umgehen, daß Kinder ganz unterschiedlich auf Benachteiligung oder Begünstigung reagieren (HRADIL 1987). Und dennoch ist nach wie vor das System sozialer Ungleichheit, die soziale Platzierung der Eltern mit ursächlich für Prozesse, die in der Familie stattfinden und die darüber mitentscheiden, ob ein Kind die für Lebenschancen und gesellschaftlichen Erfolg günstigen Fähigkeiten, Dispositionen und Motivationen erwirbt oder nicht.

Insofern hat die Forschung zur schichtenspezifischen Sozialisation nicht nur das historische Verdienst, zu einer Reorganisation des Bildungswesens in der Bundesrepublik beigetragen zu haben, in deren Gefolge die Bildungsbeteiligung von Arbeiterkindern im höheren Schulwesen gesteigert werden konnte, wenn auch nicht so stark, wie seinerzeit angestrebt wurde (KÖHLER 1992). Auch in der DDR war die Selbstrekrutierung der Intelligenz über das Bildungssystem stark ausgeprägt. Somit besteht weiterhin die Aufgabe, den Zusammenhang zwischen sozialer Platzierung, Prozessen in der Familie und Persönlichkeitsentwicklung aufzuklären. Auch aus forschungsökonomischen Gründen wird man dabei so wichtige Indikatoren für soziale Ungleichheit wie Einkommen, Ausbildung und berufliche Position der Eltern weiterverwenden.

Als bedeutsame zusätzliche Variablen haben sich in den schulemachenden Arbeiten von KOHN die beruflichen Arbeitsbedingungen herausgestellt (1969). Je mehr Dispositionsspielraum am Arbeitsplatz des Vaters herrscht, d.h., je komplexer, je weniger routinisiert und je weniger überwacht die Arbeit ist, desto stärker betonen Väter wie Mütter die Selbstbestimmung ihrer Kinder statt des äußeren Gehorsams. Die genannten Arbeitsplatzvariablen korrelieren mit Indikatoren zur Sozialschichtzugehörigkeit. Eine entscheidende zusätzliche Erkenntnis besteht aber darin, daß diejenigen Väter, die in unteren Schichten mehr Selbstbestimmung im angeführten Sinne am Arbeitsplatz haben, ebenfalls dazu tendieren, ihre Kinder mehr zu Selbständigkeit und weniger zu Konformität zu erziehen. Dies scheint auch in sozialistischen Gesellschaften zu gelten (KOHN u.a. 1986).⁵

Die mütterliche Berufstätigkeit wurde in der skizzierten Forschungstradition unter der Vorstellung ausgeblendet, daß die berufliche Position des Vaters über die soziale Stellung der Familie entscheidet. Auch diese Beschränkung muß we-

4 Vgl. die zusammenfassende und weiterführende Kritik bei STEINKAMP (1991).

5 Auch für die Bundesrepublik wurden entsprechende Zusammenhänge nachgewiesen (GRÜNEISEN/HOFF 1977). STEINKAMP/STIEF (1978) fanden zusätzlich einen Zusammenhang mit Erziehungspraktiken. BERTRAM (1978) konnte darüber hinaus zeigen, daß Schichtzugehörigkeit und Arbeitsorganisation sich über Prozesse in der Familie auf die Entwicklung der Struktur des moralischen Urteilens des Kindes auswirken.

gen des zunehmenden Zugangs von Frauen zu höherer Ausbildung und Prestigeberufen überwunden werden. Die Arbeitsbedingungen dürften auch über die Mütter die Entwicklung der Kinder beeinflussen.

4.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation

Die kulturanthropologische Sozialisationsforschung hat mitgeholfen, eine der hartnäckigsten Mythen in wissenschaftlichem Gewande, die von der angeborenen psychosozialen Andersartigkeit der Frau, häufig als Minderwertigkeit dargestellt, zu unterminieren. Insbesondere die große Popularität erringenden Darstellungen MARGARET MEADS, die auch in deutscher Übersetzung schnell erfolgreich wurden (1958; 1970), machten sinnfällig, daß es sich auch bei Geschlechtseigenschaften und beim Geschlechterverhältnis um gesellschaftliche Konstruktionen von großer interkultureller Variabilität handelt, die sich historisch wandeln und somit veränderbar sind. Für den Kampf um Gleichberechtigung und gleiche Chancen lieferte diese Forschung (vgl. die Übersichten bei MACCOBY/JACKLIN 1974; HAGEMANN-WHITE 1984) Argumente, welche die in den Sozialwissenschaften noch bis in die 1960er Jahre hinein herrschende Lehrmeinung grundlegend änderte.

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, daß Kindheit in den meisten Gesellschaften für Mädchen und Jungen verschieden gestaltet wird, so daß die kindliche Erlebniswelt je nach Geschlecht unterschiedlich ist. Es gibt Forschungsergebnisse aus westlichen Industriegesellschaften, die korrelativ zeigen, daß Eltern mit Mädchen bereits im Säuglingsalter anders umgehen als mit Jungen, daß Mädchen anderes Spielzeug geschenkt bekommen, daß sie auf dem Schulhof andere Spiele spielen und demgemäß im Durchschnitt andere Umgangsformen entwickeln (THORNE 1993), möglicherweise auch durchschnittlich unterschiedlich ausgeprägte Dispositionen, Motivationen und kognitive Strukturen. Dabei gibt es allerdings in Abhängigkeit von der Familienumwelt große Unterschiede (SERBIN u.a. 1993).

Traditionell waren Mädchen und Frauen an Gymnasien und Universitäten unterrepräsentiert. Bildungsinvestitionen lohnten sich nach verbreiteter elterlicher Meinung, der im übrigen Aspekte der Bildungsinstitutionen und des Lehrerhandelns entsprachen, wegen der gesellschaftlich vorgezeichneten Zukunft nur in begrenztem Umfang, etwa als Besuch der Realschule, deren Abschluß als Voraussetzung für die meisten typischen Frauenberufe ausreichte. In der Realschule der Bundesrepublik waren denn auch in der gesamten Nachkriegszeit die Mädchen überrepräsentiert (KÖHLER/ZYMEK 1981).

Vorbereitet wurde diese Kanalisierung und Benachteiligung, was die Partizipation an Bildung und die damit verbundenen Entwicklungschancen, etwa im Sinne von ERIKSONS psychosozialem Moratorium (1973), betrifft, in der Grundschule. In dieser ersten und scheinbar für alle gleichen Pflichtschule bedeutete und bedeutet nach wie vor Kindsein für Mädchen etwas anderes als für Jungen. Mädchen haben durchschnittlich bessere Noten, sie sind fleißiger, ordentlicher, pünktlicher und machen weniger Disziplinschwierigkeiten. Gegenüber faulen, unordentlichen und undisziplinierten Jungen handeln sie oft als verlängerter Arm der Schulautoritäten (KRAPPMANN/OSWALD 1995).

Gleichwohl werden sie von Lehrern im Durchschnitt weniger beachtet und gefördert als Jungen, weil ihre Leistungen eher auf ihr Sozialverhalten als auf kognitive Leistungsfähigkeit und Einfallsreichtum zurückgeführt werden. Letztere Eigenschaften schreiben Lehrer eher den Jungen zu. Die Schulbücher transportierten bis in die jüngere Vergangenheit das traditionelle Frauenbild und stimmten auf traditionelle Frauenberufe ein, entsprechend fielen die Bildungsentscheidungen aus (vgl. ZINNECKER 1972).

Dank der Forschungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in Verbindung mit der Frauenbewegung und den Maßnahmen zur Mobilisierung von Bildungsreserven, von denen Mädchen überproportional profitierten, haben sich die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation der Kinder in der Grundschule insofern geändert, als Mädchen in der Bundesrepublik seit Mitte der siebziger Jahre nicht mehr nur in der Realschule, sondern auch im Gymnasium überrepräsentiert sind (KÖHLER 1990). Dies bildet längerfristig eine Voraussetzung dafür, die nach wie vor in den alten wie den neuen Bundesländern bestehende Unterrepräsentierung von Frauen an Universitäten und in höheren Berufspositionen zu überwinden.

5. Erwachsene und Gleichaltrige

Wenn Kinder regelmäßig aus der Familie heraustreten und sich für Stunden ohne Eltern mit anderen Menschen als den Familienmitgliedern auseinandersetzen müssen, dann beginnt eine neue Entwicklungsphase mit neuen Entwicklungsaufgaben. Für immer mehr Kinder geschieht dies heute bereits vor der ersten Schulklasse in Kindergarten und Vorschule. Das entscheidend Neue besteht in zweierlei: in regelmäßigen Interaktionen mit Erwachsenen, die einem anderen Rollenmuster folgen als die Interaktionen in der Familie, und in der regelmäßigen Begegnung mit einer größeren Zahl von Gleichaltrigen, den „peers“, wie sie in Anlehnung an die amerikanische Literatur und mangels eines geeigneten deutschen Ausdrucks genannt werden. Ersteres geschieht in voller Ausprägung erst in der Schule.

Mit den Lehrern begegnen dem Kind unausweichlich Rollenmuster, die im Gegensatz zu den Eltern-Kind-Rollen dadurch gekennzeichnet sind, daß sie instrumentell an einem engumschriebenen Bündel von Zwecken und nicht an einer diffusen Ganzheit orientiert sind. Bei der Verfolgung dieser Zwecke orientiert sich der Lehrer an universalistischen Kriterien, d.h., die Kriterien beispielsweise der Beurteilung sind für alle Kinder und in allen öffentlichen Schulen gleich, wohingegen sich die Familie partikularistisch an Besonderheiten ihrer selbst und des Kindes orientiert. Damit verbunden, orientiert sich das Handeln des Lehrers nicht an allen Seiten der kindlichen Person (so wie er auch nicht alle Seiten *seiner* Person einbringt), sondern an spezifischen. Fehlende Leistungsfähigkeit etwa kann, anders als in der Familie, nicht durch Lustigkeit oder Liebenswürdigkeit aufgewogen werden. Die Beziehung ist affektiv neutral organisiert, sollte also nicht von emotionaler Zuwendung und Zuneigung bestimmt sein.

In den Gleichaltrigen begegnen dem Kind Repräsentanten anderer partikularistischer Familien, die sich an anderen Bezugspersonen orientieren als die eige-

ne Familie. Auch die Interaktion mit diesen führt zur Überwindung partikularistischer Standpunkte und zu universalistischer Orientierung. Gleichzeitig erfüllt die Gruppe der Gleichaltrigen expressive Bedürfnisse, die die Schule unerfüllt läßt (EISENSTADT 1966). Darüber hinaus leisten die Gleichaltrigen, wie noch zu zeigen sein wird, einen eigenständigen und unverzichtbaren Beitrag zur Entwicklung des Kindes (KRAPPMANN 1991).

5.1 Kindergarten

Der Kindergarten, den heute in der Bundesrepublik bis zu zwei Drittel der Kinder besuchen können – 1960 waren nur für ein Drittel Plätze vorhanden, in der DDR gab es 1989 für 95 % der Kinder Plätze (TETZE/ROSSBACH 1991, S. 557) –, bedeutet hierfür eine Vorstufe und mildert so den Übergang. Anders als Lehrer orientieren sich Erzieherinnen nicht nur an spezifischen Lernzielen, sondern an der gesamten Entwicklung; sie beziehen alle Seiten des Kindes ein und sind affektiv weniger neutral, indem sie mehr körperliche Nähe zulassen und die Beziehung expressiver gestalten. Auch die Beziehung zu Gleichaltrigen im Kindergarten bildet eine Vorstufe. Kinder entwickeln hier erste Vorstellungen von Freundschaft, sie lernen zu kooperieren und zu streiten. Im Gegensatz zu dem, was wir unten als für die spätere Entwicklung bedeutsam erkennen werden, ist Kooperation und gemeinsames Spiel im Kindergarten oft bewußt arrangiert und eng überwacht, bei Auseinandersetzung kann jederzeit an Erwachsene appelliert werden. Dies ist, weil altersadäquat, auch im sogenannten „Situationsansatz“ so, in dem den Kindern im Sinne „sozialen Lernens“ viel Raum für Eigenaktivitäten gegeben wird (COLBERG-SCHRADER u.a. 1991).

Und doch scheint die Interaktion mit Gleichaltrigen bereits ähnliche Bedeutung zu haben, wie sie bislang in der Nachfolge PIAGETS vor allem im Schulalter untersucht wurde, worauf die Ergebnisse einer zunehmenden Zahl von Kindergartenstudien verweisen. Indem die Kinder „mit Gleichaltrigen in Spielgruppen und Kindergärten interagieren, produzieren sie die erste einer Folge von Kinderkulturen, in denen kindliches Wissen und Handeln allmählich transformiert werden in das Wissen und die Fähigkeiten, die man braucht, um an der Erwachsenenwelt zu partizipieren“ (CORSARO/EDER 1990, S. 200). Mit Kinderkultur ist dabei nicht nur Spielfolklore (z.B. OPIE/OPIE 1970) oder Konsum und Mediennutzung gemeint, worauf der Begriff oft verkürzt wird (z.B. HENGST 1989), sondern vor allem die Regulierung der Gleichaltrigenbeziehungen durch die Entwicklung von Routinen unter den Kindern selbst.

Das vielleicht wichtigste Thema im Kindergarten ist, wie man Zugang zu spielenden Kindern gewinnt, wie man das gemeinsame Spiel aufrechterhält und wie man Spielpartner zu Freunden macht. Dies sind Prozesse, in denen Erzieher wenig nützen. Die Kinder müssen selbst ihre Struktur an die auftauchenden Probleme akkommodieren, wenn die Assimilation vorhandener Schemata zu kognitiven Konflikten führt. CORSARO (1988) zeigt im Detail, wie das Zugangsproblem gelöst wird, und er glaubt durch den Vergleich italienischer und amerikanischer Kindergärten aufweisen zu können, daß Besonderheiten der Erwachsenenkultur sich in den Lösungen der Kinderkultur wiederfinden.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Kontrolle von Furcht, Ungewißheit, Ver-

wirrung. Kinder entwickeln gemeinsame Routinen, um Angst zu überwinden. Gespenster- und Monsterspiele können als Beispiele dienen (CORSARO/HEISE 1989). Immer mehr Beachtung finden in diesem Zusammenhang Rollenspiele, Phantasiespiele, „pretended play“, in denen Kinder ihre soziale Welt konstruieren (FURTH/KANE 1992). Alle bedrückenden Themen, über die die Kinder nicht sprechen können, werden in solchen Spielen ausagiert: Leben und Tod, Macht und Machtlosigkeit, Eifersucht und Rivalität, Probleme des Größerwerdens, der Veränderung des Selbst, Angst vor dem Verlassenwerden, dem Verloren- und Alleinsein (PARKER/GOTTMAN 1989, S. 107).

Ubiquitär und von großer Entwicklungsbedeutung sind Streit und Auseinandersetzung. Im Kindergartenalter drehen sich die meisten Konflikte um Besitz, um die Verfügung über Spielzeug. Mit zunehmenden Alter verliert dieser Konfliktgegenstand an Bedeutung (SHANTZ 1987). Verbale Angriffe erfolgen häufig auch bei Regelbrüchen und Zugangsproblemen, etwa wenn ein Kind sich in eine Spielgruppe eindringt oder ausgeschlossen werden soll. Ein Hauptcharakteristikum des Kindergartenstreits besteht darin, daß er kurz ist; in über der Hälfte der von NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) untersuchten Konflikte handelte es sich lediglich um zwei Schritte, den Angriff und die Erwiderung, wobei konstruktive Lösungen – anders als später in der Grundschule (KRAPPMANN/OSWALD 1995) – die Geltung der *Lex taleonis* (des Grundsatzes, Gleiches mit Gleichem zu vergelten) erst selten verdrängen. Bemerkenswert ist, daß in der Kindergartenstudie Erwachsene in weniger als einem Siebtel der Konfliktfälle eingreifen. Die Kinder bekommen so die Gelegenheit, ihre deutlich erkennbaren Schwierigkeiten, mit Konflikten umzugehen, schrittweise zu überwinden.

In der neueren Literatur besteht eine deutliche Tendenz, Streit und Aggression begrifflich zu trennen. In der älteren Literatur wurde Kinderstreit als Aggression meist negativ beurteilt, und die Erzieherinnen wurden angehalten, Streit zu unterbinden und zu schlichten. In Erziehungslehren sozialistischer Länder werden Streit und Kooperation als Gegensätze gesehen bzw. als „Gegeneinander“ und „Füreinander“ in eine Stufenabfolge gebracht. Konflikte sind danach bedingt durch die „noch nicht entwickelte Fähigkeit, Handlungen mit anderen abzustimmen“ (SCHRÖTER 1974, S. 62), und sollen durch erzieherische Maßnahmen bis zum Schuleintritt durch kooperatives Verhalten ersetzt werden (nach NICKEL/SCHMIDT-DENTER 1980, S. 22f.).

Im Gegensatz dazu stehen Forschungsergebnisse, die zeigen, daß sich Konfliktverhalten und kooperatives Verhalten nicht ausschließen und daß befreundete Kinder nicht weniger streiten als nicht befreundete (GREEN 1933; HARTUP u.a. 1988), vielleicht gibt es unter Freunden sogar mehr Auseinandersetzungen (HINDE u.a. 1985). Aufgrund derartiger Studien wird gefolgert: „Konflikt kann im Dienst der sozialen Entwicklung stehen – indem er Individuation des Selbst und soziale Verbundenheit befördert“ (SHANTZ/HOBART 1989, S. 72). Die Individuation wird vorangetrieben, weil sich das Kind im Konflikt abzugrenzen lernt, sich seiner Bedürfnisse und Absichten bewußt wird, seine Grenzen erkennt. Gleichzeitig beruhen Konflikte auf Gemeinsamkeiten und führen zu Gemeinsamkeiten, wie bereits SIMMEL (1908) in seinem berühmten Essay feststellte. Das Kind muß lernen, über den Konflikt hinaus seine Spielkameraden zu halten.

Diese Argumentation zur positiven Funktion von Konflikten mit anderen Kindern dürfte stärker für Schul- als für Kindergartenkinder gelten. Für die Zeit

vor Überwindung der egozentrischen Phase in der Grundschule ist die Auseinandersetzung mit den Eltern in der Familie als wichtiger einzuschätzen als die Auseinandersetzung mit anderen Kindern. Forschungen zu BOWLBYs Bindungstheorie (1975; 1976) haben die große Bedeutung einer sicheren Bindung an die erste Bezugsperson erwiesen (SPANGLER/ZIMMERMANN 1995). Die Persönlichkeitsorganisation, die in dieser ersten Beziehung entsteht, wirkt sich auf spätere Beziehungen aus. So sind sicher gebundene Kinder in der Vorschule sozial kompetenter, haben mehr Freunde, eine bessere Fähigkeit zur Reziprozität und zeigen mehr positive und weniger negative Gefühle, außerdem sind sie weniger erzieherinnenabhängig (SROUFE/FLEESON 1986).

5.2 Grundschule

Kinder, die in der Sozialwelt der Kinder isoliert sind oder zurückgestoßen werden, unterliegen Entwicklungsbelastungen, die dazu führen, daß sie später häufiger unangepaßt sind (Schulversagen, Delinquenz, Psychopathologie) als gut integrierte Kinder (PARKER/ASHER 1987). Soziometrische Forschungen haben gezeigt, daß sich die fehlende soziale Anerkennung durch Gleichaltrige bereits im Grundschulalter negativ auf die schulische Leistungsfähigkeit und das Selbstkonzept auswirkt (zusammenfassend PETILLON 1987). In derartigen Ergebnissen spiegelt sich wider, daß in der Grundschulzeit die Gleichaltrigen neben den Eltern für die Definition des Selbst und für die Entwicklung von Selbstvertrauen zunehmend wichtiger werden. Entsprechend groß ist der Wunsch, sozial akzeptiert zu werden, dazuzugehören, und entsprechend groß ist die Angst vor Verletzung, Lächerlichkeit, Zurückstoßung (PARKER/GOTTMAN 1989, S. 113).

Folgt man der Argumentation PIAGETS (1986), dann kann man schließen, daß die wichtigste Funktion der Schule darin liegt, daß sie stetig und verlässlich Gleichaltrige zusammenbringt. Tatsächlich ist die Schule heute das wichtigste Rekrutierungsfeld für Freunde und Spielkameraden (OSWALD/KRAPPMANN 1991, S. 207). In welcher Hinsicht sind die „peers“ wichtig?

Nach PIAGET (op. cit.) unterscheidet sich die Struktur der Eltern-Kind-Beziehung und später der Lehrer-Kind-Beziehung grundsätzlich von der Kind-Kind-Beziehung. Erstere ist geprägt durch einseitige Autorität, der auf der Seite des Kindes die einseitige Achtung, von seiten der Erwachsenen der Zwang entspricht. Auch die liberalsten Erwachsenen müssen dem Kind zu seinem eigenen Wohl Grenzen setzen. Das Kind strebt nach Anerkennung, es will es recht machen; aber gerade deshalb übernimmt es nur, ahmt nach und gelangt *nicht* zum Verständnis. Die Entwicklung der Vernunft setzt dagegen Kooperation voraus, die auf gleichberechtigter Basis nur mit Gleichen möglich ist.

Die gläubige Übernahme von Regeln begründet eine *heteronome* Moral. Die Regeln sind von außen gesetzt, von Menschen, denen das Kind eine grenzenlos überlegene Ein- und Übersicht zutraut. Die Regeln werden deshalb für unantastbar und heilig gehalten. Erst die Kooperation mit Gleichen schafft die Einsicht, daß Regeln Übereinkünfte sind, daß sie in Aushandlungsprozessen entstehen, daß man sie gemeinsam ändern kann. Erst hier lernt das Kind, daß Konformität mit den Regeln nicht auf gläubigem und nach Anerkennung des

Überlegenem strebendem Gehorsam beruht, sondern auf Übereinkünften, an die es sich um eines gelingenden Spiels und eines geordneten Zusammenlebens willen aus Einsicht und freiem Willen hält. Aufgrund der Kooperation mit Gleichaltrigen weicht die mystische Achtung vor dem Gesetz der vernünftigen und begründeten Achtung, wobei „vernünftig“ heißt, daß eigene Entscheidungen aufgrund von Einsicht und Abwägen getroffen werden, das moralische Urteil wird *autonom*.

Im Spiel mit anderen Kindern lernt man, daß Regeln geändert werden können, wenn breite Zustimmung herrscht. Diese Zustimmung kommt aufgrund von Diskussion zustande. In dieser Diskussion sind alle Meinungen erlaubt, aber nicht alle Meinungen und Vorschläge sind gleich vernünftig. Aufgrund der Diskussion von Erfahrungen, also in Aushandlungsprozessen, werden Regeln abgelehnt, die nichts taugen. Auch alte Regeln können schlechter sein als neue. Aber man hat nur das Recht der Neuerung auf legalem Weg: Man muß überzeugen und sich der Mehrheit unterwerfen. „Indem das Kind die Regeln verändert, d. h. indem es selbst Gesetzgeber und höchste Autorität ... wird, ... wird sich das Kind der Daseinsberechtigung der Gesetze bewußt. Die Regel wird ihm zur notwendigen Bedingung der Verständigung“ (PIAGET 1986, S. 89f.).

Gegenseitigkeit ist in den Beziehungen zu Eltern wie zu Gleichaltrigen vorhanden. Die Reziprozität mit den Eltern ist aber „komplementär“, die mit den Gleichaltrigen ist „symmetrisch“, wie YOUNISS (1982, S. 79; 1994) im Sinne PIAGETS formuliert. Bei komplementärer Reziprozität wird Wissen nicht gemeinsam konstruiert, sondern es wird von den Eltern auf die Kinder übertragen, wobei die Eltern weitgehend die Steuerung übernehmen. Die Beziehung wird deshalb „unilateral“ genannt (ebd.). Bei symmetrischer Reziprozität liegt es an beiden Seiten, ob Wissen, z. B. eine Regeländerung, erzeugt wird. Die Gefahr der Symmetrie liegt darin, daß Handlungen mit gleichartigen Handlungen beantwortet werden, so daß nichts Neues entsteht und die Kinder oft in einer Pattsituation landen, die nicht weiterführt. Die obenerwähnten kurzen Kindergartenstreitereien sind hierfür ein Beispiel. Aus dieser Sackgasse kommen Kinder heraus, indem sie kooperieren und damit zur gemeinsamen Konstruktion von Wissen gelangen.

Zu diesen Konstruktionen gehören auch die Vorstellungen darüber, was das Wesentliche an Freundschaft ist. In der Nachfolge PIAGETS wurde die Entwicklung dieses Freundschaftskonzeptes im Rahmen der Entwicklung des sozialen Verstehens intensiv erforscht (SELMAN 1984). Dabei zeigte sich, daß Kinder noch bis ins Schulalter hinein jeden als Freund oder Freundin bezeichnen, mit dem sie Spaß haben, spielen und teilen. Mit zunehmenden Erfahrungen mit Gleichaltrigen in der Schule entwickeln sich neue kognitive Strukturen bzw. Handlungsschemata, die zunehmend die Intimität und Exklusivität der Freundesbeziehung im Unterschied zur Spielkameradenbeziehung betonen. In der „Schönwetterfreundschaft“ der jüngeren Kinder sind diese exklusiven Beziehungen noch nicht sehr belastbar. Zunehmend entwickelt sich dann aber die Einsicht, daß sich Vertrauen nicht nur darauf bezieht, daß man Versprechen hält und Geheimnisse nicht weiterzählt, sondern daß man in der Beziehung langfristig Anerkennung als Person findet, daß man den anderen so akzeptiert, wie er ist. Dies impliziert, daß die Wechselseitigkeit zwischen Freunden langfristig ist, was bedeutet, daß Leistungen nicht sofort und nicht in gleicher Münze zurückge-

zahlt werden müssen, daß man aber weiß, daß der andere für einen da ist, wenn man ihn braucht.

Neben der Entwicklung von Verstehen, Moral und Freundschaftskonzept wurden in der Tradition PIAGETS und in Anlehnung an seine Methode des klinischen Interviews noch andere kognitive Entwicklungsstränge wie etwa Gerechtigkeits- und Autoritätsvorstellungen (DAMON 1984) oder Vorstellungen zu Streit, Strafen und Lügen (VALTIN 1991) untersucht. Dabei wird die These vertreten, daß alle diese Entwicklungen durch die Auseinandersetzung von Kindern untereinander vorangetrieben werden.

YOUNISS postuliert, daß nicht beliebige Gleichaltrige, sondern insbesondere Freunde kooperieren, diskutieren, verhandeln, Kompromisse suchen und so zur Ko-Konstruktion von Wissen gelangen (YOUNISS 1982, S. 84). In Freundschaften entwickle sich durch Kooperation gegenseitiges Verstehen, Solidarität oder Respekt und Vertrautheit. Mit dieser die Sichtweisen PIAGETS (1986) und SULLIVANS (1983) verbindenden These, die sicherlich ebenso wie die These von der Unilateralität der Erwachsenen-Kind-Beziehung der Differenzierung bedarf, wurde die Peer-Forschung angeregt, die Interaktionen der Kinder untereinander selbst zum Gegenstand der Untersuchung zu machen und den unterschiedlichen Entwicklungsbeitrag von Freunden und Nichtfreunden zu untersuchen (HARTUP 1989).

Freunde scheinen in der Schule tatsächlich besser zu kooperieren (NEWCOMB u.a. 1979) und zu helfen (KRAPPMANN/OSWALD 1995). Bei kognitiven Konflikten erklären sie besser, kritisieren mehr und finden so eher Lösungen als Nichtfreunde (NELSON/ABOUD 1985). Freunde streiten nicht wesentlich seltener, ältere Kinder können es geradezu als Kennzeichen von Freundschaft ansehen, daß es sich lohnt, zu streiten; der entscheidende Unterschied zu Nichtfreunden liegt vielmehr darin, daß unter Freunden andersartige Streitstrategien angewandt werden (HARTUP 1989, S. 60ff.). All dies spricht dafür, daß in Freundschaftsbeziehungen besondere, jedenfalls andere Entwicklungsimpulse liegen als in weniger engen Beziehungen. Somit bleibt eine noch zu lösende Aufgabe, unterschiedliche Typen von Kind-Kind-Beziehungen in unterschiedlichem Alter zu differenzieren und die in unterschiedlichen Beziehungstypen liegenden Entwicklungschancen zu identifizieren (KRAPPMANN 1993).

Die Betonung der Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen für Entwicklung und Sozialisation meint nicht, daß Eltern unwichtig seien. Es dürften vielmehr vielfältige synergistische Effekte der Kontexte Familie, Gleichaltrigengruppe und Schule im Sinne BRONFENBRENNERS (1990) bestehen. Der Einfluß der Eltern muß zwar notwendigerweise mit zunehmendem Alter zurückgehen und ergänzt werden, sie sind aber die gesamte Kindheits- und Jugendphase hindurch in emotionaler Hinsicht, als Rückzugsbasis, zur Orientierung und Unterstützung von großer Bedeutung. Entscheidend ist dabei, daß sich das Familiensystem „permanent an die sich verändernden Bedingungen und Entwicklungen der verschiedenen Familienmitglieder“ anpaßt (KREPPNER 1991, S. 323). Auf der weiterwirkenden Basis der frühen Bindungsgeschichte muß das Eltern-Kind-Verhältnis so umgestaltet werden, daß das Kind die benötigten Freiräume erhält. Dabei stellt sich ein Erziehungsstil als besonders günstig heraus, der weder autoritär noch permissiv ist und deshalb „autoritativ“ genannt wird (BAUMRIND 1978). Bei diesem Erziehungsstil besteht eine warme emotionale Beziehung; das

Kind wird als Person akzeptiert, gleichzeitig werden aber deutliche Grenzen gesetzt. Dieser Erziehungsstil verhindert abweichendes Verhalten (FELDMAN u.a. 1991), begünstigt den Erfolg des Kindes in der Schule (STEINBERG u. a. 1989) und ermöglicht eine produktive Bewältigung der mit der Pubertät am Ende der Kindheit auftretenden Turbulenzen. Die Lösung der sich in dieser Zeit stellenden neuen Entwicklungsaufgabe, die Ablösung von den Eltern bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen und warmen Beziehung (STEINBERG 1990), führt dann schrittweise aus der Kindheit hinaus.

6. *Ausblick*

Nachdem lange Zeit die Jugend im Vordergrund des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses stand, erlebte die Erforschung der Kindheit im letzten Jahrzehnt einen starken Aufschwung. Durch die Verbreitung der psychoanalytischen Theorie war zwar lange bekannt, daß die Probleme mit den Jugendlichen nicht erst in und nach der Pubertät entstehen, sondern daß entscheidende Weichen bereits in der frühen Kindheit gestellt werden. Die Aufmerksamkeit richtete sich aber schwerpunktmäßig auf die Einflüsse, denen das Kind unterliegt, etwa auf die Wirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile und Milieus. Erst mit der zunehmenden Rezeption G.H. MEADS und PIAGETS und der sich entwickelnden Einsicht, daß in den Beziehungen zwischen Kindern entscheidende Entwicklungsimpulse liegen (HARTUP 1983), rückten die Kinder selbst als eigenständig Handelnde in den Fokus der Forschung. Diese Verlagerung hat zu den hier referierten Erkenntnissen geführt.

In dieser Situation sind zusätzliche Impulse durch die vergleichende Kinderforschung in den alten und neuen Bundesländern sowie in anderen ehemals sozialistischen Staaten Osteuropas zu erwarten. Während aber aus der vergleichenden Jugendforschung bereits so zahlreiche Veröffentlichungen vorliegen, daß zusammenfassende Darstellungen möglich werden, ist dies bei der vergleichenden Kinderforschung nicht der Fall. Es ist zwar eine ganze Reihe vergleichender Kinderstudien quantitativer und qualitativer Art in Arbeit, aber die Veröffentlichungen lassen noch nicht klar erkennen, was die besonderen Bedingungen des Kindseins in den neuen Bundesländern ausmacht (Ausnahme: ZINNECKER/SILBEREISEN 1996). Auch die zitierten Arbeiten neueren Datums (HONIG 1996; ZEIHNER 1996) geben hierzu noch keine Auskunft. Insofern bleibt abzuwarten, welche Folgen diese Forschungen für die in diesem Aufsatz dargestellten theoretischen Positionen haben.

7. *Literatur*

- ARIÈS, P.: Geschichte der Kindheit. München 1975.
BAUMRIND, D.: Parental disciplinary patterns and social competence in children. In: *Youth and Society* 9 (1978), S. 239–276.
BENEDICT, R.: *Urformen der Kultur*. Reinbek b. Hamburg 1955.
BERGER, P./LUCKMANN, TH.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1994 (zuerst 1966).
BERTRAM, H.: *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil*. Weinheim/Basel 1978.

- BONFADELLI, H.: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Berlin 1981.
- BOWLBY, J.: Bindung. München 1975 (zuerst 1969).
- BOWLBY, J.: Trennung. München 1976 (zuerst 1973).
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Modelle in der Jugendforschung: Anspruch und Wirklichkeit. In: W. MELZER (Hrsg.): Jugend in Israel und in der Bundesrepublik. Weinheim/München 1990, S. 33–54.
- BURGER, A./SEIDENSPINNER, G.: Töchter und Mütter. Ablösung als Konflikt und Chance. Opladen 1988.
- CHARLTON, M./NEUMANN, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. München/Weinheim 1986.
- CHASE-LANDSDALE, P./HETHERINGTON, E.M.: The impact of divorce on life-span development: Short and long term effects. In: P.B. BALTES/D.L. FEATHERMAN/R.M. LERNER (Hrsg.): Life-span Development and Behavior. Hillsdale 1990, S. 105–150.
- COLBERG-SCHRADER, H./KRUG, M./PELZER, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. München 1991.
- COLEMAN, J., u.a.: Equality of Educational Opportunity. Washington (D.C.) 1966.
- CORSARO, W.A.: Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. In: Sociology of Education 61 (1988), S. 1–14.
- CORSARO, W.A./EDER, D.: Children's peer cultures. In: Annual Review of Sociology 16 (1990), S. 197–220.
- CORSARO, W.A./HEISE, D.R.: Event structure models from ethnographic data. In: Sociological Methodology 20 (1989), S. 1–57.
- DAMON, W.: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt a. M. 1984.
- DREWEK, P.: Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: K.-E. JEISMANN (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1989, S. 387–412.
- EIENSTADT, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München 1966 (zuerst 1956).
- ERIKSON, E.H.: Das Problem der Ich-Identität. In: ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1973 (zuerst 1959), S. 123–224.
- FELDMAN, S.S./ROSENTHAL, D.A./MONT-REYMOND, R./LEUNG, K./LAN, S.: Ain't misbehavin': Adolescent values and family environments as correlates of misconduct in Australia, Hong Kong, and the United States. In: Journal of Research on Adolescence 1 (1991), S. 109–134.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a. M. 1988.
- FINE, G.A.: With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture. Chicago 1987.
- FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse (1938). Frankfurt a. M. 1959.
- FITHENAKIS, W.E.: Väter. 2 Bde. München 1985/1988.
- FURSTENBERG, F.F./CHERLIN, A.J.: Geteilte Familien. Stuttgart 1993.
- FURTH, H.G./KANE, S.R.: Children constructing society: A new perspective on children at play. In: H. McGURK (Hrsg.): Childhood Social Development: Contemporary Perspectives. Hillsdale (N.J.) 1992.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt a. M. 1977.
- GREEN, E.H.: Friendships and quarrels among preschool children. In: Child Development 4 (1933), S. 237–252.
- GRÜNEISEN, V./HOFF, E.-H.: Familienerziehung und Lebenssituation. Weinheim 1977.
- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen 1984.
- HARGREAVES, D.H./HESTER, S.K./MELLOR, F.J.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim/Basel 1981.
- HARTUP, W.W.: Peer relations. In: E.M. HETHERINGTON (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Bd. 4. Socialization, Personality, and Social Development. New York 1983, S. 103–196.
- HARTUP, W.W.: Behavioral manifestations of children's friendships. In: T.J. BERNDT/G.W. LADD (Hrsg.): Peer Relationships in Child Development. New York 1989, S. 46–70.
- HARTUP, W.W./LAURSEN, B.S./STEWART, M.I./EASTENSON, A.: Conflict and the friendship relations of young children. In: Child Development 59 (1988), S. 1590–1600.
- HAVIGHURST, R.J.: Developmental Tasks and Education. New York ³1972 (zuerst 1948).
- HENGST, H.: Zum Wandel der Kinderkultur – Neue Erfahrungen in pädagogisch verdünnten Zonen. In: D. GEULEN (Hrsg.): Kindheit – Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim/Basel 1989, S. 86–107.

- HETHERINGTON, M.E./CLINGEMPEL, W.G.: Coping with Marital Transitions. (Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 227, Vol. 57.) Chicago 1992.
- HINDE, R.A./TITMUS, G./EASTON, D./TAMPLIN, A.: Incidence of „friendship“ and behavior with strong associates versus nonassociates in preschoolers. In: *Child Development* 56 (1985), S. 234–245.
- HOLLER, B./HURRELMANN, K.: Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1991, S. 254–271.
- HONIG, M.-S.: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 325–345.
- HONIG, M.-S./LEU, H.R./NISSEN, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München 1996.
- HRADIL, S.: *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. Opladen 1987.
- HURRELMANN, B.: Fernsehen und Bücher – Medien im Familienalltag. In: I. BEHNKEN/O. JAUMANN (Hrsg.): *Kindheit und Schule*. Weinheim/München 1995, S. 83–93.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1983), S. 91–104.
- KAUFMANN, F.-X.: Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: *Merkur* 34 (1980), S. 761–771.
- KEISER, S.: Die Familie in den neuen Bundesländern zwischen Individualisierung und „Notgemeinschaft“. In: R. HETTLAGE/K. LENZ (Hrsg.): *Deutschland nach der Wende – Eine Zwischenbilanz*. München 1995, S. 171–193.
- KELLE, H./BREIDENSTEIN, G.: Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16 (1996), S. 47–67.
- KÖHLER, H.: *Neue Entwicklung des relativen Schul- und Hochschulbesuchs*. (Materialien aus der Bildungsforschung. Bd. 37.) Berlin 1990.
- KÖHLER, H.: *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. (Studien und Berichte. Bd. 53.) Berlin 1992.
- KÖHLER, H./ZYMEK, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile. In: *Die Deutsche Schule* 73 (1981), S. 50–63.
- KOHN, M.L.: *Class and Conformity. A Study in Values*. Homewood 1969.
- KOHN, M.L./SLOMCZYNSKI, K.M./SCHOENBACH, C.: Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment. In: *Sociological Forum* 1 (1986), S. 73–102.
- KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel⁴ 1991, S. 355–376.
- KRAPPMANN, L.: Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: A.E. AUHAGEN/M. v. SALISCH (Hrsg.): *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen 1993, S. 37–58.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim/München 1995.
- KREPPNER, K.: Sozialisation in der Familie. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel⁴ 1991, S. 321–334.
- LERNER, J.V./GALAMBOS, N.L.: *Employed Mothers and Their Children*. New York/London 1991.
- LÖSEL, F.: Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In: M. BRUSTEN/J. HOHMEIER (Hrsg.): *Stigmatisierung 2*. Neuwied 1975, S. 7–32.
- MACCOBY, E.E./JACKLIN, C.N.: *The Psychology of Sex Differences*. Stanford (Cal.) 1974.
- MEAD, G.H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1968 (zuerst 1934).
- MEAD, M.: *Mann und Weib*. Hamburg 1958.
- MEAD, M.: *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*. Band 3. München 1970.
- MONTADA, L.: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim³ 1995, S. 518–560.
- MONTESORI, M.: *Kinder sind anders* (1938). Stuttgart¹² 1988.
- NAUCK, B.: Sozialstrukturelle Differenzierung der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied 1993, S. 143–163.
- NAUCK, B./ÖZEL, S.: Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6 (1986), S. 285–312.
- NAVE-HERZ, R.: *Familie heute*. Darmstadt 1994.
- NELSON, J./ABOUD, F.E.: The resolution of social conflict between friends. In: *Child Development* 56 (1985), S. 1009–1017.

- NEWCOMB, A.F./BRADY, J.E./HARTUP, W.W.: Friendship and incentive conditions as determinants of children's task oriented social behavior. In: *Child Development* 50 (1979), S. 878–881.
- NICKEL, H./SCHMIDT-DENTER, U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München/Basel 1980.
- NISSSEN, U.: Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): *Was tun Kinder am Nachmittag?* München 1992, S. 127–170.
- OERTER, R.: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim³1995, S. 84–127.
- OPIE, I./OPIE, P.: *Children's Games in Street and Play-Ground*. Oxford 1970.
- OSTNER, I.: Nach der Familie. In: D. GEULEN (Hrsg.): *Kindheit – Neue Realitäten und Aspekte*. Weinheim/Basel 1989, S. 43–67.
- OSWALD, H./BOLL, W.: Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 12 (1992), S. 30–51.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L.: Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung – Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart 1991, S. 201–216.
- PARKER, J.G./ASHER, S.R.: Peer relations and later personal adjustment. Are low accepted children at risk? *J. Psychological Bulletin* 102 (1987), S. 357–389.
- PARKER, J.G./GOTTMAN, J.M.: Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: T.J. BERNDT/G.W. LADD (Hrsg.): *Peer Relationships in Child Development*. New York 1989.
- PARSONS, T.: *The Social System*. New York 1951.
- PARSONS, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M. 1968.
- PARSONS, T./BALES, R.F.: *Family, Socialization, and Interaction Process*. London 1955.
- PETILLON, H.: *Der Schüler*. Darmstadt 1987.
- PIAGET, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. München 1986 (zuerst 1932).
- PIAGET, J.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München 1992 (zuerst 1959).
- POSTMAN, N.: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. M. 1983.
- PREUSS-LAUSITZ, U., u.a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim/Basel 1983.
- SCHNEEWIND, K.A./BECKMANN, M./ENGER, A.: *Eltern und Kinder*. Stuttgart 1983.
- SCHRÖTER, L.: *Kollektiverziehung jüngerer Kinder*. Berlin (Ost) 1974.
- SEILER, T.B./WANNENMACHER, W.: Begriffs- und Bedeutungsentwicklung. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München/Weinheim²1987, S. 463–505.
- SELMAN, R.L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M. 1984.
- SERBIN, L.A./POWLISHTA, K.K./GULKO, J.: *The Development of Sex Typing in Middle Childhood*. (Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial 232. Vol. 58, No. 2.) Chicago 1993.
- SHANTZ, C.U.: Conflicts between children. In: *Child Development* 58 (1987), S. 283–305.
- SHANTZ, C.U./HOBART, C.J.: Social conflict and development: Peers and siblings. In: T.J. BERNDT/G.W. LADD (Hrsg.): *Peer Relationships in Child Development*. New York 1989, S. 71–94.
- SILBEREISEN, R.K.: Entwicklung als Handlung im Kontext. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6 (1986), S. 29–46.
- SIMMEL, G.: *Der Streit* (1908). In: SIMMEL, G.: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin⁵1968.
- SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P.: *Die Bindungstheorie*. Stuttgart 1995.
- SROUFE, L.A./FLEESON, J.: Attachment and the construction of relationships. In: W.W. HARTUP/L. RUBIN (Hrsg.): *Relationships and Development*. Hillsdale 1986, S. 51–72.
- STEINBERG, L.: Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In: S.S. FELDMAN/G.R. ELLIOTT (Hrsg.): *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge 1990, S. 255–276.
- STEINBERG, L.D./ELMEN, J.D./MOUNTS, N.S.: Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. In: *Child Development* 60 (1989), S. 1424–1436.
- STEINKAMP, G.: Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel⁴1991, S. 251–278.
- STEINKAMP, G./STIEF, W.H.: *Lebensbedingungen und Sozialisation*. Opladen 1978.
- SULLIVAN, H.S.: *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt a. M. 1983 (zuerst 1953).
- THORNE, B.: *Gender Play*. Buckingham 1993.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G.: Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 555–579.

- TRUDEWIND, C./WINDEL, A.: Elterliche Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1991, S. 131–148.
- VALTIN, R.: Mit den Augen der Kinder. Reinbek b. Hamburg 1991.
- WERNER, E.E./SMITH, R.S.: Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York 1982.
- YOUNISS, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: W. EDELSTEIN/M. KELLER (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt a. M. 1982, S. 78–109.
- YOUNISS, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M. 1994.
- ZEIHER, H.J./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. München/Weinheim 1994.
- ZEIHER, H.: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), S. 26–46.
- ZINNECKER, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim/Basel 1972.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 727–746.
- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R.: Kindheit in Deutschland. Weinheim/München 1996.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hans Oswald, Fischerstr. 16, 14778 Päwesin